

Pruebas de *screening* para la evaluación de la comprensión de textos

Epreuve de "screening" pour l'évaluation de la compréhension de texte

Instrumentos de *screening* para a avaliação da compreensão de textos

Screening tools to assess text comprehension

Aldo Ferreres^{1,3}, Valeria Abusamra^{2,3}, Andrea Casajús^{2,3}, Romina Cartoceti^{2,3},
Mario Squillace^{1,3}, & Bárbara Sampedro^{2,3}

¹ Facultad de Psicología- Universidad de Buenos Aires, Argentina. ² Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires, Argentina. ³ Hospital Eva Perón, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Agradecimientos: este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación UBACYT P008.

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de presentar cuatro pruebas de *screening* para detectar dificultades en la comprensión de textos narrativos y expositivos en alumnos de 5°, 6° y 7° grado de escuela primaria. Se presentan los primeros estudios psicométricos realizados y los baremos calculados a partir de una muestra de 851 alumnos de la ciudad de Buenos Aires y sus alrededores. Las pruebas de *screening* fueron elaboradas sobre la base de un modelo multicomponencial de la comprensión de textos y los primeros estudios psicométricos muestran que todos los ítems diferencian entre buenos y malos comprendedores, tienen aceptable consistencia interna y los puntajes correlacionaron con los obtenidos en las pruebas de una batería más extensa de evaluación de la comprensión de textos (*test Leer para Comprender*).

Palabras-clave: Comprensión de textos; lectura; evaluación.

Résumé

L'objectif de ce travail est de présenter 4 tests qui permettent de détecter la compréhension des textes narratifs et informatifs, chez des enfants scolarisés, en cinquième, sixième ou septième année. Ce travail présente les premières analyses concernant les données informatives sur un échantillon de 851 étudiants de Buenos Aires. "The screenings" a été élaboré sur la base d'un modèle de la compréhension de texte multicomposantes "multicomponencial" et les premières analyses montrent que tous les items diffèrent entre les " bon et les moins bon",.... ce qui a une consistance interne acceptable et les scores corrélerent avec ceux de l'outil plus exigeant pour évaluer la compréhension de texte (*Test Lire pour Comprendre*).

Mots-clés : Compréhension de textes ; lecture ; évaluation.

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar quatro tarefas de *screening* para detectar dificuldades de compreensão de textos narrativos e expositivos em alunos de 5o., 6o. e 7o. ano do Ensino Fundamental. Apresentam-se os primeiros estudos psicométricos realizados, assim como as normas calculadas a partir de uma amostra de 851 alunos da cidade de Buenos Aires e de cidades próximas. As tarefas de *screening* foram elaboradas a partir de um modelo de múltiplos componentes da compreensão de textos e os primeiros estudos psicométricos mostram que todos os itens diferenciam leitores com bom e mau desempenho na compreensão de textos. Assim, têm

consistência interna aceitável e os escores correlacionaram com aqueles obtidos em subtestes de uma bateria mais extensa de avaliação da compreensão de textos (teste *Ler para Compreender*).
Palavras-chave: Compreensão de textos; leitura; avaliação.

Abstract

The aim of this work is to present four tests of screening to detect difficulties in narrative and informative text comprehension in students from years 5^o, 6^o and 7^o of primary school. The first statistical studies and the normative data from a sample of 851 students from Buenos Aires were presented. The screenings were elaborated in base on a multicomponencial model of text comprehension and the first statistical studies show that all the items differentiate between good and poor comprehenders, have acceptable internal consistency and the scores correlated with the obtained in the tasks of a more extensive tool to evaluate text comprehension (*Leer para Comprender* test).

Keywords: Text comprehension; reading; evaluation.

Artículo recibido: 13/08/2009; Artículo revisado: 15/09/2009; Artículo aceptado: 01/10/2009.

Dirección correspondencia: aferrere@psi.uba.ar

En Argentina y muchos otros países hay una preocupación creciente por las falencias de comprensión lectora que se registran en todos los niveles de escolaridad. La preocupación surge de la percepción de los docentes y de los padres y además las dificultades han sido efectivamente registradas por varias investigaciones (Piacente & Tittarelli, 2006). Si bien la comprensión de textos se erige como una de las competencias esenciales a la que todos aspiran, las deficiencias percibidas plantean la necesidad de estudiar qué cuestiones subyacen a dichas dificultades, cómo evaluarlas y cómo se puede intervenir para mejorar esta habilidad.

Como en otros dominios del aprendizaje escolar, el desarrollo de las habilidades de comprensión de textos depende de factores intrínsecos del individuo, psico-emocionales y cognitivos (decodificación lectora, vocabulario, memoria de trabajo, funciones ejecutivas, etc.) y de factores ambientales (calidad de la enseñanza y contexto socio-económico-cultural) que interactúan entre sí. Las deficiencias en uno o más de estos factores pueden afectar el desarrollo de cualquier aprendizaje escolar, más aún el de la comprensión de textos, proceso cognitivo de alto orden, que demanda gran cantidad de recursos y requiere de una alta disposición motivacional.

Se ha estimado que en países como Inglaterra (Nation & Snowling, 1997) e Italia (Cornoldi et al., 1996) el porcentaje de estudiantes con dificultades específicas para la comprensión de textos oscila entre el 5% y el 10% de la población escolar total. Por dificultad “específica” de la comprensión lectora estos autores entienden el déficit de comprensión que aparece en un individuo cuya capacidad de decodificación (medida en términos de precisión y fluidez en la lectura en voz alta) está dentro de lo esperado para su edad y escolaridad. En otras palabras la dificultad de comprensión lectora es “específica” cuando no se ve acompañada por (y consecuentemente no puede ser atribuida a) una

dificultad de decodificación. A las específicas, hay que sumar entonces las dificultades “no específicas” de la comprensión de texto que incluyen en primer lugar las debidas a deficiencias de la lectura y, con frecuencia, del lenguaje. Las dificultades en la lectura (retraso lector y dislexia) afectan la comprensión de textos porque la automatización de la decodificación lectora es condición necesaria (aunque no suficiente) para una buena comprensión. Por su parte, algunos trastornos del desarrollo del lenguaje, cuando son leves, pueden pasar desapercibidos y recién se ponen de manifiesto cuando el programa escolar pone a los alumnos frente a las exigencias del nivel discursivo (sobre todo en comprensión de textos narrativos y expositivos). También puede ocurrir que las dificultades en la comprensión de textos estén asociadas con déficits de atención y, con bastante menor frecuencia, que sean el primer signo de un retardo mental leve o de un trastorno generalizado del desarrollo. Listadas las causas intrínsecas, es necesario señalar el enorme peso de los factores ambientales, el más relevante cuantitativamente cuando se trabaja en países en los que la desigualdad social va acompañada por la desigualdad en la calidad de la enseñanza que se imparte.

El problema de las dificultades de comprensión lectora requiere de mucha más investigación y del aporte de múltiples disciplinas y enfoques tanto para estudiar el efecto de los distintos factores causales como para proponer formas de intervención. Un paso necesario en esa dirección es el desarrollo de instrumentos de evaluación específicos.

En una situación ideal, la evaluación de la comprensión de textos debería proceder al menos en dos fases: la primera dirigida a detectar un déficit eventual y una segunda fase en la que el examinador busca especificar la naturaleza y las características de la dificultad o trastorno del niño (Tressoldi & Vio, 1996). Para la primera fase es conveniente la utilización de

pruebas de *screening*, breves y sensibles y para la segunda la utilización de instrumentos comprensivos, es decir baterías más extensas, analíticas, que permitan mayor detalle y especificidad en el diagnóstico.

En Argentina son pocos los instrumentos normatizados que permiten medir la comprensión textual. El test LEE (Defior-Citoler et al., 2006) ha sido diseñado para evaluar dificultades de lectura y escritura en niños de 1° a 4° grado de escuela primaria e incluye un apartado para comprensión de texto. Abusamra et al., (in press) desarrollaron el test *Leer para Comprender* que es un instrumento comprensivo destinado a la evaluación de la comprensión de textos en alumnos de 5°, 6° y 7° grado de escuelas primarias. El test se basa en un modelo multicomponencial de lectura. La idea que subyace al modelo es que en el proceso de comprensión de un texto pueden identificarse subcomponentes que se constituyen en competencias independientes implicadas en la comprensión textual. El modelo propone que, en primer lugar, el lector, cuando se enfrenta a un texto debe reconocer: (1) Personajes, lugar, tiempo y hechos. En relación con estos últimos, debe reconocer los hechos que pertenecen a las diferentes tipologías textuales y procesar los nexos que los integran: (2) Hechos y secuencias.

Por otra parte, el lector debe poseer ciertas habilidades psicolingüísticas fundamentales: a partir del significado de las palabras (3. Semántica léxica), debe acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no sólo dentro del marco oracional sino también entre oraciones (4. Estructura sintáctica). Los textos no ofrecen de manera explícita toda la información sino que requieren de un lector activo que sea capaz no sólo de establecer lazos entre las distintas partes del texto (5. Cohesión) sino también de reponer la información faltante sobre la base del propio conocimiento de mundo que posee. El proceso de reposición de la información que falta en el texto se conoce como (6) Inferencia. En este proceso de integración activa es necesario reconocer las partes importantes del texto para no sobrecargar al sistema de procesamiento lingüístico con información no relevante (7. Jerarquía del texto). Cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto (8. Modelos mentales) que irá almacenando en su memoria. Los modelos mentales tienen la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre la base de las dimensiones espaciales, temporales, causales, interpersonales y motivacionales.

A otro nivel, es esencial que los lectores posean habilidades metacognitivas generales que lo ayuden a reconocer las características del texto que deben afrontar (9. Intuición del texto) y a adaptar el proceso de lectura a los diferentes requerimientos y objetivos de la tarea (10. Flexibilidad). En este sentido, no es lo mismo leer

para memorizar, para captar una idea principal o para reconocer tipos de palabras. Por último, los lectores monitorean su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en lo que dicho proceso no es adecuado (11. Errores e incongruencias).

En este trabajo nos proponemos focalizar en la primera fase de diagnóstico de las dificultades en la comprensión de textos. Presentamos cuatro pruebas de *screening* para evaluar la comprensión de textos y sus estudios psicométricos iniciales. Las pruebas de rastreo han sido desarrolladas teniendo como referencia el mismo modelo de evaluación que sirvió de base para el desarrollo del test *Leer para Comprender* (Abusamra et al., 2008). También se utilizó la misma estrategia de evaluación de la comprensión textual que consiste en utilizar el paradigma de respuestas de opción múltiple y mantener el texto presente durante las respuestas. La decisión de incluir preguntas en las que la respuesta se realiza por selección entre opciones se relaciona con el objetivo de la evaluación. Si lo que se pretende valorar es el proceso de comprensión, es importante neutralizar otras variables que puedan incidir. El uso de preguntas abiertas, por ejemplo, implica dos procesos complejos y demandantes: la comprensión y la producción (redacción) de textos. Por otra parte, no poner límite de tiempo para responder y mantener el texto presente permite reducir las demandas de memoria de trabajo y realizar una evaluación más específica de las habilidades de comprensión. Estas pruebas de *screening* fueron diseñadas para estudiantes de los últimos grados de escuela primaria y fueron aplicadas a una muestra de 5°, 6° y 7° grado para realizar los primeros estudios psicométricos.

Método

Participantes

Las pruebas fueron aplicadas a alumnos que concurren a escuelas públicas y privadas de la ciudad de Buenos Aires y del área suburbana (Gran Buenos Aires). Se tomaron a todos los alumnos presentes en el grado en el momento de la evaluación pero sólo se incluyeron los casos que respondían a los siguientes criterios de inclusión: lengua materna español, ausencia de repetición de grado y ausencia de antecedentes de enfermedad neurológica, psiquiátrica, trastornos del aprendizaje o trastornos sensoriales, todos ellos informados por el maestro. La muestra sobre las que se realizaron los cálculos quedó conformada por un total de 851 alumnos. Se trató de que cada alumno completara los dos textos correspondientes a su grado (uno narrativo y otro informativo) pero por razones operativas eso se logró en aproximadamente la mitad pero no en todos los casos. Los protocolos finalmente analizados correspondieron a 1142 pruebas cuya distribución por grado y prueba se vuelca en la Tabla 1.

Material

Con el fin de contar con una prueba breve, de aplicación rápida y que permita obtener una primera valoración de las habilidades de comprensión de textos de un alumno o grupo de alumnos se diseñaron dos pares de pruebas de *screening*, uno para 5° grado y otro para 6° y 7° grado. Cada par consiste en un texto narrativo y otro informativo, los correspondientes a 5° grado son más breves y de menor dificultad que los de 6° y 7°. Cada prueba está integrada por un texto y 10 preguntas con cuatro alternativas de respuesta entre las cuales el alumno debe marcar la correcta (opción múltiple). Las opciones de respuesta incluyen una única

correcta y tres distractores que tienen distinto grado de proximidad semántica con la respuesta correcta. Las preguntas fueron elaboradas tomando en cuenta las áreas que evalúa el test *Leer para Comprender* (Abusamra et al., in press) pero mientras que en el Test se evalúa exhaustivamente cada componente del modelo multicomponential, en las pruebas de *screening* se introducen unas pocas preguntas por área tratando de cubrir la mayor cantidad de áreas posible.

El texto narrativo seleccionado para 5° grado es una adaptación del cuento “El rebelde” (Mariño, 1996) y el informativo, “Un almuerzo histórico” es una adaptación de un relato de Ana Arias (Arias, 1998) incluido en el libro *Historias de la comida*

Tabla 1

Distribución de participantes y pruebas de screening por grado.

Grado	Alumnos	Pruebas de <i>screening</i>			
		Rebelde	Prehistoria	Perra	Japón
5°	220	143	136		
6°	326	-	-	221	208
7°	305	-	-	212	212
Total	851	143	136	433	420

que describe las condiciones de vida que caracterizaban la época prehistórica. Para estas pruebas de 5° grado las preguntas buscan valorar las habilidades incluidas en los núcleos de *contenido* y *elaboración* del modelo de comprensión de textos propuesto (De Beni et al., 2003).

Para 6° y 7° grado el texto narrativo seleccionado es una adaptación del cuento “La perra y la señorita” de Luis Pescetti y el informativo “Japón: primero en dibujos animados”, es una adaptación de uno de los textos que forma parte de una prueba estandarizada de evaluación de la lectura utilizada en Italia (Cornoldi & Colpo, 1998). En este caso, el texto expone los resultados de un experimento que se llevó a cabo en Japón para comprobar el grado de dependencia a la televisión de una familia japonesa promedio; el vocabulario más técnico y menos frecuente marca una diferencia de dificultad respecto de los textos utilizados con los niños más pequeños.

En todos los casos, los fragmentos seleccionados abordan temáticas que se relacionan con los contenidos a los que los niños están habituados. En el Anexo A figuran los textos, preguntas y respuestas correctas de las cuatro pruebas de *screening*.

Para el estudio de correlación se aplicaron las pruebas del test *Leer para Comprender* de Abusamra et al. (in press).

Muestra y procedimiento

Las pruebas de *screening* se administraron colectivamente a los alumnos, que participaron de manera voluntaria y anónima, durante el horario de clase, en el aula habitual y con su maestra presente. Se explicó a los alumnos el objetivo de la prueba, el mecanismo de respuesta por opción múltiple, se aclaró que no había un límite de tiempo, y que el texto quedaría siempre presente para que pudieran consultarlo en el momento de responder las preguntas. El evaluador no realizó ninguna aclaración con respecto a cuestiones de contenido pero sí con respecto a cuestiones formales (cómo marcar la opción correcta, por ejemplo).

Para la puntuación se asignó un punto por cada respuesta correcta y cero por respuesta incorrecta; el puntaje de cada alumno correspondió a la suma total de puntos por cada prueba cuyo máximo posible es de 10 puntos. Para el cálculo del tiempo se lo midió en minutos contando a partir del comienzo de la prueba (luego de impartidas las instrucciones y aclaradas las consultas) hasta el momento en que cada alumno la entregaba.

Las pruebas que evalúan cada área del test *Leer para Comprender* fueron aplicadas de acuerdo a las especificaciones del mismo que consisten en las mismas condiciones con las que se tomaron las pruebas de *screening* (administración colectiva, sin tiempo límite, texto presente). Como se trata de una batería de tipo comprensivo cuya administración demanda mucho más tiempo que las pruebas de *screening* sólo se administró a cada alumno entre una y tres de las 11 áreas del test.

Análisis de lo datos

Se realizaron los siguientes estudios psicométricos: discriminación de ítems, confiabilidad por consistencia interna, pruebas de correlación y se calcularon los baremos para cada prueba y grado.

Resultados

Discriminación de los ítems

Para establecer si los ítems de cada prueba de *screening* eran adecuados para discriminar entre buenos y malos comprendedores se realizaron dos estudios. En primer lugar se analizó la significación de las diferencias de puntaje entre el grupo de mayor rendimiento (cuartil superior) y el de desempeño más bajo (cuartil inferior) mediante el estadístico no paramétrico *U de Mann-Withney*. Todos los elementos de las cuatro pruebas mostraron diferencias significativas al compararse los grupos de mayor y menor puntuación ($p < 0,001$). En segundo lugar se examinaron los coeficientes biseriales puntuales (Tornimbeni et al., 2008) hallándose que en las cuatro pruebas todos los reactivos discriminaban. A partir de estos dos análisis se puede afirmar que los ítems incluidos en las pruebas de *screening* exhiben una buena capacidad discriminativa que permite distinguir a los buenos comprendedores de los malos.

Confiabilidad

Se estudió la consistencia interna de las pruebas de *screening* mediante al cálculo del coeficiente Alpha de Cronbach que arrojó los siguientes valores: *El Rebelde*: 0,69, *Un almuerzo prehistórico*: 0,69, *La Perra y la Señorita*: 0,71, *Japón: primero en dibujos animados*: 0,66. Teniendo en cuenta que el número de

reactivos incluidos en una escala psicométrica es un factor que afecta el coeficiente Alpha y que cada prueba de *screening* incluye tan sólo 10 reactivos, estos valores pueden considerarse adecuados, concluyéndose que los ítems muestran un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad.

Otros estudios estadísticos

Se evaluó la correlación entre las cuatro pruebas de *screening* y las 11 áreas del test *Leer para comprender* mediante la prueba no paramétrica Rho de Spearman. La matriz de correlaciones se muestra en la Tabla 2. Todos los resultados fueron positivos y significativos, y los coeficientes de correlación oscilaron entre 0,409 y 0,729. Estos resultados eran esperables porque las pruebas de *screening* fueron elaboradas siguiendo el mismo modelo de evaluación que el test *Leer para Comprender*. La diferencia consistió en que mientras las pruebas de *screening* contienen preguntas que evalúan casi todos los componentes de la comprensión de textos cada área del test evalúa exhaustivamente sólo uno de ellos.

Baremos

Se calcularon los baremos de las pruebas de *screening* para presentarlos en tres formatos (Anexo B): 1) media y desvío estándar del puntaje por prueba y por grado, 2) media y desvío estándar del tiempo por prueba y por grado, 3) valor percentilar de los puntajes y 4) cuartiles. Dentro del primer formato, junto con la media y el desvío estándar del puntaje se proporciona un “puntaje de alerta”, este valor corresponde al primer número entero igual o inferior a la media, menos un desvío estándar. Por ejemplo para la prueba *El Rebelde* (5° grado) el cálculo sería el siguiente: $5,92 - 2,51 = 3,41$; como el primer número entero

Tabla 2

Correlación entre pruebas de screening y las áreas del test “Leer para Comprender”.

Prueba	Área 1	Área 2	Área 3	Área 4	Área 5	Área 6	Área 6	Área 7	Área 8	Área 10	Área 11
Rebelde	0,573**	0,496**	0,585**	0,577**	0,613**	0,670**	0,535**	0,729**	0,570**	0,569**	0,659**
	-100	-74	-73	-94	-115	-54	-42	-59	-70	-108	-62
Prehistoria	0,417**	0,600**	0,671**	0,627**	0,451**	0,553**	0,411**	0,695**	0,513**	0,634**	0,622**
	-62	-84	-73	-85	-56	-82	-64	-82	-40	-46	-92
Perra y Señorita	0,522**	0,487**	0,499**	0,549**	0,633**	0,482**	0,416**	0,500**	0,518**	0,661**	0,488**
	-199	-258	-239	-245	-273	-201	-226	-255	-280	-253	-241
Japón	0,614**	0,409**	0,561**	0,586**	0,519**	0,540**	0,513**	0,453**	0,566**	0,597**	0,501**
	-218	-245	-215	-232	-250	-200	-221	-232	-242	-273	-230

** : correlación significativa $p < .01$. Entre paréntesis número de casos de cada correlación. Área 1: personajes, lugar, tiempo y hechos. Área 2: hechos y secuencias. Área 3: semántica léxica. Área 4: estructura sintáctica. Área 5: cohesión. Área 6: inferencias. Área 7: jerarquía del texto. Área 8: modelos mentales. Área 9: intuición del texto. Área 10: flexibilidad. Área: 1 errores e incongruencias.

inferior es 3, ese es el valor del puntaje de alerta. El evaluador debe comparar el puntaje obtenido por el alumno en la prueba de screening con el puntaje de alerta del grado correspondiente. Si el puntaje del alumno resulta *igual o inferior* al puntaje de alerta, su rendimiento es inferior al promedio y sugiere la necesidad de evaluar en profundidad sus habilidades de comprensión de textos aplicando una prueba comprensiva como el test *Leer para Comprender*.

El anexo B también incluye las medias y los desvíos estándar del tiempo que los alumnos de la muestra tardaron en contestar las preguntas. Este dato puede resultar útil para identificar casos en los que la precisión de las respuestas está dentro de la norma pero al costo de un mayor gasto de tiempo.

Los baremos también se presentan en formato de percentiles (anexo B). Muchos clínicos prefieren este formato porque son puntuaciones transformadas, intuitivamente más fáciles de entender y de comunicar (por ejemplo a los padres o a los docentes). En la columna de la izquierda figuran todos los puntajes directos posibles (de 1 al 10) y en las columnas correspondientes a cada grado y prueba figura el percentil que corresponde a cada puntaje directo.

Finalmente, los baremos se presentan en formato de cuartiles lo que permite ubicar el puntaje obtenido por un alumno en cuatro categorías (muy débil, débil, suficiente y óptimo) en referencia a los valores de los cuartiles de la muestra normativa.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue presentar cuatro pruebas de *screening* para evaluar la comprensión de textos y sus estudios psicométricos iniciales. Los dos estudios de discriminación muestran que todos los ítems de las cuatro pruebas de *screening* discriminan entre buenos y malos lectores.

Los resultados del cálculo del coeficiente *Alpha de Cronbach* sugieren que los ítems de las cuatro pruebas muestran un aceptable grado de consistencia interna y homogeneidad. El estudio de correlación muestra que los puntajes en las pruebas de *screening* correlacionan positiva y significativamente con los puntajes en las 11 áreas del test *Leer para Comprender*. Aunque son necesarios más estudios para describir las propiedades psicométricas de las cuatro pruebas de *screening* aquí presentadas los resultados de los estudios iniciales sugieren que son pruebas adecuadas para la detección de dificultades de comprensión de textos. Los baremos permiten determinar si el puntaje obtenido por un alumno en la prueba de *screening* está dentro de la norma o por debajo de ella.

Finalmente, es importante recordar que los test de *screening* como los aquí presentados son instrumentos de detección y sus resultados no resultan por sí solos suficientes para fundar la emisión de un

diagnóstico. En este sentido, un rendimiento por debajo del punto de alerta debe siempre dar lugar a un seguimiento atento del alumno y, en situaciones ideales, proceder a un segundo nivel de evaluación con un test comprensivo.

Referencias

- Abusamra V., Cartoceti R., Raiter A., Ferreres A. (2008). Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos. *Psico* (San Pablo, Brasil); 250-259. Volumen 39.
- Abusamra, V., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R. & Cornoldi, C. (in press). *Leer para comprender: Test para evaluar la comprensión de textos*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Arias, A. (1998). *Historias de la comida. Cuentos para jugar*. Buenos Aires: Altea.
- Cornoldi, C., & Colpo, G. (1998). *Prove di lettura MT per la scuola elementare 2*, Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F. (1996). Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases. En C. Cornoldi y J Oakhill (eds), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Mahwah: NJ Erlbaum, 113-136.
- De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., & Meneghetti, B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo*. Volume 1. Trento: Erickson.
- Defior-Citoler, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey A., Jiménez Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G., & Serrano Chica, F. D. (2006). *LEE Test de Lectura y Escritura en Español*. Buenos Aires: Paidós.
- Mariño, R. (1996). "El Rebelde" en *Cuentos ridículos*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Nation, M. J. & Snowling, K. (1997). Assessing reading difficulties. The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Pescetti, L. M. (1999). "La perra y la señorita" en *El pulpo está crudo*. Buenos Aires : Alfaguara
- Tornimbeni, S., Pérez, E., Olaz, F. (2008) *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.
- Tressoldi, P. E. & Vio, C. (1996). *Diagnosi dei disturbi dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.

Anexo A

Pruebas de *Screening* para la Evaluación De La Comprensión De Textos En Alumnos De 5°, 6° Y 7° Grados

Texto narrativo 5° grado

Leer con atención el siguiente texto

El rebelde

No voy a contar la historia completa de mi familia. Sólo voy a decir que **muchas de sus costumbres son criticadas por los vecinos**. Y que yo he decidido rebelarme contra **ellas**.

Lo peor, lo que más me molestó siempre fue la forma que tienen de organizar nuestros noviazgos y casamientos.

Ni bien se recibió de jardinero, mi abuelo fue obligado a casarse con Florencia Margarita Robles.

Cuando empecé a trabajar como oculista mi tío se comprometió con una chica llamada Iris, que es pupila de un colegio religioso.

Como es médico, mi padre se casó con Dolores Susana Lozano, que es mi madre.

Y a mi hermano mayor, que es marinerero, le buscaron una novia llamada Marina Mercante.

Aclaro todo esto para que se entienda mi problema: cuando anuncié que pensaba ser astrónomo buscaron en el barrio hasta encontrar una chica llamada Marisol Luna. Su cara era perfecta. Pero a mí no me gustan las caras perfectas.

Expliqué que ya no me interesaba la astronomía, que sería pintor. Me presentaron a un mamarracho llamado Celeste Griselda Marrone.

- Cambié de idea – dije, seré joyero. Me hicieron conocer a Perla Esmeralda Topacio. **Escapé como un ladrón de joyas**.

Y así continuaron mis **penurias**. Hasta el día que me inspiré leyendo los clasificados del diario...

- Cuando sea grande voy a ser... ¡perfoverificador! – dije.

De inmediato mis familiares se pusieron a buscar una candidata adecuada. Ya pasaron ocho meses y, aunque han recorrido toda la ciudad y revisado todas las guías del país, aún no encontraron a ninguna cuyo nombre tenga algo que ver con ese oficio. Y si la encuentran, tengo una larga lista de profesiones que harán imposible la búsqueda.

Mientras tanto, hace un mes encontré en un cumpleaños a una chica increíble. Es bellísima y en sus ratos libres coleccionista de recortes de noticias ridículas, como yo. Bailé con ella y desde ese día es mi novia formal.

Seguro que ustedes quieren saber cómo se llama no? Se llama Sandra Silvia Iturrieta. ¿No es un nombre precioso?

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿Quién cuenta los hechos en esta historia?
 - A. Su protagonista.
 - B. La familia del protagonista
 - C. La novia del protagonista.
 - D. Dolores Susana Lozano.

2. ¿Cuál es el problema del protagonista?
 - A. No sabe qué oficio elegir.
 - B. Tiene problemas con sus vecinos.
 - C. Su familia quiere elegirle la novia.
 - D. No le gusta el nombre de su novia.

3. La palabra “ellas”, resaltada en la línea 2 del texto, se refiere a...
 - A. Las críticas de los vecinos.
 - B. Los vecinos.
 - C. La familia
 - D. Las costumbres de la familia.

4. ¿Qué le hace esta familia a cada uno de sus integrantes?
 - A. Le busca una novia bella y de buena familia.
 - B. Le busca una novia con un nombre parecido al oficio elegido.
 - C. Le busca una novia que estudie la misma carrera.
 - D. Le busca una novia con cara perfecta.

Anexo A – Cont.

5. ¿Qué significa la frase “Escapé como un ladrón de joyas” resaltada en el texto?
 - A. Escapé rápidamente, corriendo.
 - B. Escapé de la policía.
 - C. Escapé con todas las joyas.
 - D. Escapé con un ladrón.

6. En la oración, “muchas de sus costumbres son criticadas por los vecinos”, resaltada en el texto, ¿quiénes critican?
 - A. Las costumbres.
 - B. La familia
 - C. Los vecinos.
 - D. El protagonista

7. La frase “ya no me interesaba la astronomía” significa...
 - A. que nunca le interesó la astronomía.
 - B. que no le interesaba la astronomía antes pero ahora sí.
 - C. que le interesaba la astronomía antes pero ahora no.
 - D. que a veces le interesaba la astronomía.

8. ¿Quién tenía una novia llamada Marina Mercante?
 - A. El abuelo del protagonista.
 - B. El padre del protagonista
 - C. El tío del protagonista.
 - D. El hermano mayor del protagonista

9. De las siguientes frases, ¿cuál es la más importante para entender la historia?
 - A. Mi abuelo se recibió de jardinero.
 - B. Decidí rebelarme contra las costumbres de mi familia.
 - C. Dolores Susana Lorenzo es mi madre.
 - D. No voy a contar la historia completa de mi familia.

10. ¿De dónde puede haber sido sacado este texto?
 - A. De un libro de cuentos.
 - B. De un diario.
 - C. De un libro de Historia.
 - D. De un manual de Matemática.

Tabla de respuestas correctas para el cuento *El Rebelde*

Pregunta	Respuesta
1	A
2	C
3	D
4	B
5	A
6	C
7	C
8	D
9	B
10	A

Anexo A – Cont.

Texto informativo 5° grado

Leer atentamente el siguiente texto

Un almuerzo prehistórico

¡Qué dura debía ser la vida hace miles de años! En esos tiempos, los seres humanos vivían especialmente de la caza y de la recolección de frutos y raíces. Las tribus se desplazaban continuamente siguiendo a las presas que les servían de alimento. Los hombres eran los encargados de cazar y las mujeres de juntar frutas y raíces y, a veces, se ocupaban de la pesca. El alimento dependía de lo que podían encontrar en las diferentes regiones, pero el hambre era un fantasma permanente.

¿Cuál podía ser un almuerzo común para una familia de la prehistoria? Si tenían suerte, podían contar con osos, monos, elefantes, ciervos, jabalíes, renos o mamuts. Cuando la caza mayor escaseaba, atrapaban animales más pequeños, como ratas y murciélagos y completaban la dieta con escarabajos, larvas, gusanos y otros insectos.

Para poder hacer frente a animales mucho más grandes que ellos, los cazadores fabricaron armas cada vez más perfectas. Así surgieron el hacha y la lanza, que podían arrojar a cierta distancia, con más seguridad. Éstas les dieron ventajas a los hombres en la lucha con los animales.

Nadie sabe cuándo fue el momento exacto en el que los seres humanos descubrieron cómo utilizar el fuego, pero desde ese descubrimiento todo cambió. Se empezaron a cocinar los alimentos y esto fue un avance espectacular: el fuego acababa con los parásitos de la carne y la comida se volvió más saludable. También se pudieron aprovechar muchos vegetales como el arroz, que crudo no resultaba nada atractivo.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

1. ¿Por qué se dice que la vida debía ser dura?
 - A. Porque debían desplazarse continuamente para sobrevivir.
 - B. Porque no tenían televisores ni videojuegos.
 - C. Porque los chicos tenían que salir a cazar desde muy pequeños.
 - D. Porque solo podían comer frutas.
2. ¿A qué se llamaba caza mayor?
 - A. A la caza de ratas, murciélagos e insectos.
 - B. A la caza que realizaba la gente mayor de la tribu.
 - C. A la casa más grande que había en la tribu.
 - D. A la caza de osos, monos, elefantes, ciervos, jabalíes y mamuts.
3. ¿Por qué las tribus debían desplazarse continuamente?
 - A. Porque necesitaban ir en busca de alimento.
 - B. Porque debían huir de otras tribus salvajes.
 - C. Porque de esa manera rendían culto a los dioses.
 - D. Porque se aburrían de vivir en un mismo lugar.
4. Según el texto ¿cuáles fueron las ventajas del hacha y de la lanza?
 - A. Permitted mejorar las artesanías que construían.
 - B. Dio ventajas al hombre para luchar contra los animales.
 - C. Permitted que las tribus intercambiaran objetos.
 - D. Dio la posibilidad de armar ejércitos.
5. ¿Por qué se dice que cuando apareció el fuego, la comida fue más saludable?
 - A. Porque espantaba a los insectos que se acercaban a la comida.
 - B. Porque como cocinaban la carne, era más sabrosa y ya no tenía parásitos.
 - C. Porque el fuego les permitía abrigarse cuando hacía mucho frío.
 - D. Porque como ya no estaban a oscuras, podían cocinar mejor.
6. ¿Por qué eran los hombres los encargados de cazar?
 - A. Porque no les gustaba pescar.
 - B. Porque no querían que las mujeres trabajaran.
 - C. Porque sólo había hombres en las tribus.
 - D. Porque eran más fuertes para enfrentar a los animales

Anexo A – Cont.

7. Cuando dice “*para poder hacer frente a animales mucho más grandes que ellos...*”, ¿a qué se refiere **ellos**?
- A. A los animales grandes.
 - B. A los escarabajos, larvas y gusanos.
 - C. A los cazadores.
 - D. A los instrumentos de caza.
8. Cuando descubrieron el fuego...
- A. utilizaron el arroz para poder encender fogatas.
 - B. dejaron de comer arroz.
 - C. se trasladaron de un lugar a otro en busca de arroz.
 - D. empezaron a comer arroz.
9. En la oración “*Éstas les dieron ventajas a los hombres en la lucha contra los animales*”, ¿a qué se refiere **éstas**?
- A. A las ventajas.
 - B. Al hacha y a la lanza.
 - C. A la lucha
 - D. A la distancia
10. La frase “...no resultaba nada atractivo”, resaltada en el texto, significa...
- A. Era atractivo.
 - B. Era algo atractivo.
 - C. No era atractivo.
 - D. Era un poco atractivo.

Tabla de respuestas correctas para el texto *Un almuerzo prehistórico*

Pregunta	Respuesta
1	A
2	D
3	A
4	B
5	B
6	D
7	C
8	D
9	B
10	C

Anexo A – Cont.

Texto narrativo para 6° y 7° grado

Leer atentamente el siguiente texto

La perra y la señorita

Llega un perro callejero trayendo a un muchacho desalineado de la correa. El perro se coloca en la fila para enviar una carta y, al lado, el muchacho se sienta y espera. Poco después llega una señorita refinada atada a una correa roja, que lleva agarrada entre los dientes una perra muy elegante. La perra se pone en la fila. El muchacho intenta llamar la atención de la señorita. Comienza a cantar una canción de amor, pero todos los demás perros de la fila le ladran para que se calle. **La señorita finge no verlo**, saca un libro y comienza a leer. El muchacho se acerca, le muestra unos boletos y la invita a un recital. Ella sonríe sorprendida; pero entonces su perro, **que no parecía tan desagradable**, le tira de la correa y le hace caer el libro. El muchacho se agacha para recogerlo, pero su perro también lo tira de la correa y ya no lo alcanza. La señorita empieza a llorar _____ (1) quiere su libro. Los otros perros de la fila le ladran a su perra para que la haga callar y **ésta**, avergonzada por la situación, le muerde un tobillo a la señorita, para que se quede quieta.

Entra un bulldog trayendo de la correa a un físicoculturista. Cuando se forman en la fila, el físicoculturista ve el libro en el suelo, se agacha y lo toma. Al ver que le quitan su libro, la señorita comienza a llorar más aún. El muchacho sale a defenderla, le da un empujón al físicoculturista y le quita el libro. El físicoculturista reacciona dándole un golpe en la nariz, la señorita comienza a gritar para que alguien defienda a su salvador. La **situación** es tan **caótica** que interviene el Jefe de la oficina postal, un ovejero alemán acompañado por un **burócrata**. Todo el mundo está ladrando, quejándose por la pelea del físicoculturista con el muchacho. El bulldog y el perro callejero no los consiguen separar. El ovejero alemán le ladra al bulldog ordenándole que contenga a su físicoculturista. Por fin **los** separan, y aunque el muchacho está bastante golpeado, es el que tiene el libro. El muchacho le entrega el libro a la señorita y le dice: **“Quizás quiera ir a tomar un café conmigo”**. La perra elegante, que ya llegó a la ventana, advierte que el muchacho le está hablando a su señorita y tira de la correa. De todas maneras ella, que **está que se derrite** por su héroe, contesta: “Va a ser un placer, a mí me sacan a pasear todas las tardes en la plaza de acá a la vuelta”. La perra elegante ya terminó de despachar su carta y se lleva a la señorita. **“Perfecto, ahí estaré”**, le dice él, feliz.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

- ¿Qué características tienen los perros de esta historia?
 - Los perros se parecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros obedecen a los humanos que los acompañan.
 - Los perros se enamoran de los humanos que los acompañan.
 - Los perros envían cartas a los humanos que los acompañan.
- ¿Por qué llora la señorita refinada?
 - Porque está atada.
 - Porque se le cayó el libro
 - Porque el físicoculturista le pegó en la nariz.
 - Porque el muchacho le cantaba una canción.
- De acuerdo con el lugar que van ocupando en la fila, ¿cómo quedan colocados?
 - Perro callejero - bulldog - perra elegante
 - Perra elegante - bulldog - perro callejero.
 - Perro callejero - perra elegante - bulldog
 - Bulldog - perra elegante - perro callejero
- ¿En qué lugar suceden los hechos?
 - En una plaza.
 - En un correo.
 - En un banco.
 - En un café.
- ¿Cuál es el significado de la expresión “está que se derrite” subrayada en la línea 29 del texto?
 - Siente mucho calor.
 - Siente mucha vergüenza.
 - Siente mucho enojo.
 - Siente mucho amor.

Anexo A – Cont.

6. ¿A qué se refiere la palabra “los” subrayada en la línea 25 del texto?
 - A. Al bulldog y al fisicoculturista.
 - B. Al pastor alemán y al bulldog.
 - C. Al fisicoculturista y al muchacho.
 - D. Al bulldog y al perro callejero.

7. ¿Qué tipo de texto es “La perra y la señorita”?
 - A. Una crónica.
 - B. Una noticia.
 - C. Un cuento.
 - D. Una novela.

8. Cuando el señor dice “Perfecto, ahí estaré”, en la línea 32 ¿a qué se refiere la palabra “ahí”?
 - A. A la plaza.
 - B. Al correo.
 - C. A la fila.
 - D. A un café.

9. ¿Qué significa la frase “la señorita finge no verlo” subrayada en la línea 7 del texto?
 - A. La señorita no lo ve.
 - B. La señorita hace que no lo ve.
 - C. La señorita hace que lo ve.
 - D. La señorita no puede verlo.

10. Qué palabra insertarías en el espacio _____ (1) que aparece en el texto?
 - A. si
 - B. aunque
 - C. pero
 - D. porque

Tabla de respuestas correctas para el cuento *La Perra y la Señorita*.

Pregunta	Respuesta
1	A
2	B
3	C
4	B
5	D
6	C
7	C
8	A
9	B
10	D

Anexo A – Cont.

Texto informativo para 6° y 7° grado

Leer atentamente el siguiente texto

Japón: primero en dibujos animados

Hace algunos años, en Japón se llevó a cabo un experimento: cuarenta familias accedieron a vivir un tiempo sin ver televisión. Cuatro familias **desistieron** después de unos pocos días. **Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes.** “Se pudo ver que las mujeres cumplían mejor con la consigna” – contó Masasci Kawauke, que era una de las promotoras del experimento – “mientras que la mayoría de los hombres iban disimuladamente a las casas de sus vecinos para ver algunos programas, en especial los eventos deportivos”. Entre los chicos, muchos decían que se sentían aislados en la escuela porque no podían comentar los programas del día anterior con sus compañeros; las jóvenes se quejaban de no **estar al tanto** de los últimos consejos de moda y de **no haber podido aprender los últimos pasos de baile.** Los adultos reconocieron que se les hacía más difícil dormirse por la noche y **algunos hasta confesaron haber comenzado a beber** para compensar la falta de televisión.

Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas, el ejemplo de la sociedad de la comunicación. Sin embargo, **este hecho** no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares donde **la llegada de la televisión determinó la muerte de la lectura.** Para informarse, el japonés continúa leyendo libros, revistas y diarios. La radio y la televisión tienen únicamente el objetivo de entretener.

Los avances tecnológicos e industriales permitieron a Japón ocupar un lugar de privilegio en la producción y venta de aparatos, así como también en la exportación de programas televisivos. Los héroes instalados por las productoras de Japón son conocidos en todo el mundo. La industria japonesa domina gran parte del mercado de los dibujos animados **lanzando** cerca de mil nuevos episodios al año. Casi el 25% de la producción está dirigida a dibujos animados que en general están inspirados en personajes literarios. *Heidi*, por ejemplo, es un personaje de una novela alemana; *Ana, de los cabellos rojos*, se basa en una novela de la escritora inglesa **Lucy Montgomery**. Todos estos programas, que están especialmente elaborados para la exportación, ubican a Japón primero en el negocio de los dibujos animados.

Responder las siguientes preguntas. Redondear la respuesta correcta.

- ¿En qué consistió el experimento llevado a cabo en Japón?
 - Cuarenta familias resolvieron ver sólo dibujos animados en la televisión.
 - Cuarenta familias decidieron regalar a sus hijos aparatos de televisión.
 - Cuarenta familias aceptaron vivir sin ver televisión por un tiempo.
 - Cuarenta familias no pudieron encender los aparatos de televisión.
- ¿Qué quisieron indagar con este experimento?
 - si la gente tiene una gran dependencia a la televisión.
 - si la gente ve sólo programas japoneses en la televisión.
 - si los hombres ven más horas de televisión que las mujeres.
 - si los chicos ven más horas de televisión que sus padres.
- ¿Quiénes iban a escondidas a la casa de sus vecinos para ver los eventos deportivos?
 - La mayoría de los chicos.
 - Todos los hombres.
 - Todas las mujeres.
 - Casi todos los hombres.
- ¿Qué hicieron algunos participantes adultos para compensar la falta de televisión?
 - Comenzaron a consumir alcohol.
 - Comenzaron a leer muchos más diarios y revistas.
 - Comenzaron a tomar más agua.
 - Comenzaron a dormirse mucho más temprano.
- ¿Cuál es el objetivo de la radio y de la televisión para los japoneses?
 - Informar sobre las últimas novedades.
 - Producir un avance tecnológico.
 - Reemplazar a los libros.
 - Servir de entretenimiento.

Anexo A – Cont.

6. En la oración “*Todas volvieron a ver televisión antes de que se cumpliera el primer mes*” de las líneas 3 y 4, la palabra “*Todas*” se refiere a:
 - A. las mujeres del experimento.
 - B. las potencias televisivas.
 - C. las familias del experimento.
 - D. las productoras japonesas.

7. En la oración “*Sin embargo, este hecho no provocó los trastornos que se verificaron en otros lugares*” en las líneas 17 y 18, la frase “*este hecho*” se refiere a:
 - A. Japón es hoy una de las mayores potencias televisivas.
 - B. Japón realizó hoy un experimento muy aburrido.
 - C. En la actualidad Japón fabrica cada vez más televisores.
 - D. En la actualidad los libros japoneses son los más leídos.

8. Cuando se dice en el texto que los dibujos animados “*están inspirados en personajes literarios*” en la línea 27, quiere decir:
 - A. Que los dibujos animados se basan en historietas japonesas.
 - B. Que los personajes literarios están basados en dibujos animados japoneses.
 - C. Que los dibujos animados se basan en personajes literarios.
 - D. Que los protagonistas de las novelas son dibujos animados.

9. La palabra *desistieron* subrayada en el texto en la línea 2, se puede reemplazar por:
 - A. Insistieron
 - B. Abandonaron
 - C. Atropellaron
 - D. Retrocedieron

10. La palabra *lanzando* subrayada en el texto en la línea 25, se puede reemplazar por:
 - A. Solucionando.
 - B. Recibiendo.
 - C. Comprando.
 - D. Exportando.

Tabla de respuestas correctas para el texto *Japón: primer en dibujos animados*

Pregunta	Respuesta
1	C
2	A
3	D
4	A
5	D
6	C
7	A
8	C
9	B
10	D

Anexo B

Baremos

Medias, Desvíos Estándar de Puntaje y Puntaje de corte, por prueba y grado

Prueba		5° Grado	6° Grado	7° Grado	
Rebelde	Media Puntaje	5,92	N 143		
	Desvío Estándar	2,51			
	Puntaje de alerta	3			
Prehistoria	Media Puntaje	6,53	N 136		
	Desvío Estándar	2,38			
	Puntaje de alerta	4			
Prehistoria	Media Puntaje		6,7	7,26	N 212
	Desvío Estándar		2,15	2,21	
	Puntaje de alerta		4	5	
Perra y Señorita	Media Puntaje		5,96	7,44	N 212
	Desvío Estándar		2,55	2,09	
	Puntaje de alerta		3	5	

Medias y Desvíos Estándar del Tiempo, por prueba y grado

Prueba		5° Grado	6° Grado	7° Grado	
Rebelde	Media Tiempo	8,46	N 143		
	Desvío Estándar	4,81			
Prehistoria	Media Tiempo	10,21	N 136		
	Desvío Estándar	5,71			
Prehistoria	Media Tiempo		6,51	6,63	N 212
	Desvío Estándar		2,09	2,31	
Perra y Señorita	Media Tiempo		5,23	6,48	N 212
	Desvío Estándar		3,42	2,21	

Anexo B – Cont.*Valor percentilar del puntaje en las pruebas de Screening, por grado*

Puntaje directo	Valor percentilar del puntaje					
	5° Grado		6° Grado		7° Grado	
	Rebelde	Prehistoria	Perra y Japón Señorita	Perra y Japón Señorita		
1	3	4	1	5	2	1
2	8	5	4	13	4	2
3	20	11	8	20	8	6
4	34	21	19	27	12	10
5	45	34	29	39	20	16
6	55	46	45	52	31	30
7	69	63	60	68	46	47
8	79	76	75	84	67	65
9	94	88	92	94	84	79
10	99	99	99	99	99	99
N	143	136	221	208	212	212

Cuartiles del puntaje en las pruebas de Screening, por grado

Prueba	Cuartil	5° Grado		6° Grado		7° Grado	
		Puntaje	N	Puntaje	N	Puntaje	N
Rebelde	Muy débil	0 – 3	143				
	Débil	4 – 5					
	Suficiente	6 – 7					
	Optimo	8 – 10					
Prehistoria	Muy débil	0 – 4	136				
	Débil	5 – 6					
	Suficiente	7					
	Optimo	8 – 10					
Perra y Señorita	Muy débil			0 - 4	221	0 - 5	212
	Débil			5 - 6		6 - 7	
	Suficiente			7 - 8		8	
	Optimo			9 - 10		9 - 10	
Japón	Muy débil			0 - 3	208	0 - 5	212
	Débil			4 - 5		6 - 7	
	Suficiente			6 - 7		8	
	Optimo			8 - 10		9 - 10	